

Lingue straniere e glottotecnologie

Apprendimento Tradizionale ed Apprendimento Tecnologico

Vi sono sostanzialmente due modi di pensare l'incontro tra le nuove tecnologie e la didattica¹:

- in ordine all'impiego che se ne può fare (*definizione funzionale*);
- e in ordine alle filosofie che sorreggono il loro uso (*definizione modellizzante*).

Il primo tipo di definizione riflette sull'impatto delle tecnologie sulla scuola pensata come sistema e distingue tre possibili impieghi delle tecnologie:

- a) come *agenti di globalizzazione*. Questo primo livello corrisponde «agli usi delle reti esterne (*Internet*), alle diverse tipologie di attività cooperativa che le scuole possono stabilire»;
- b) come *strumenti a supporto della gestione e della organizzazione*.

Questo secondo tipo di impiego riguarda gli usi interni a fine gestionale: particolare importanza, a questo livello, assume *Intranet*, come mezzo per creare piste individualizzate, bacheche per la comunicazione interna alla scuola, sportelli di aiuto per studenti ecc.;

¹ Calvani, A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, pg. 41, Utet Libreria, Torino, 2001.

- c) come *amplificatori dell'apprendimento*. Si tratta di tutti quegli utilizzi – dalle iniziative di recupero e sostegno, alla didattica speciale per l'integrazione dell'handicap – che hanno per obiettivo lo studente e si propongono di facilitarne l'attività cognitiva.

Il secondo tipo di definizione, invece, si organizza attorno ai modelli di integrazione didattica delle tecnologie, distinguendo comunque sempre tre tipi di approccio:

- a) il modello della *tecnologia come contenuto*. Intesa in questo modo la Tecnologia è una disciplina, le cui aree di conoscenza sono tradizionalmente indicate in quelle delle finalità (comunicazione, trasporto e produzione), delle risorse (strumenti, macchine, ecc.) e dei contesti culturali (Medioevo, età industriale, ecc.).

In questa prospettiva, dunque, il compito della scuola è di fornire agli studenti *conoscenze riguardo* alle tecnologie;

- b) il modello della *tecnologia come processo*. In questo caso la tecnologia viene considerata come un processo o come un insieme di abilità da insegnare al bambino, sia nel senso della costruzione (*design and technology*) che della capacità di risolvere problemi. Il compito della scuola cambia: non si tratta più di trasmettere informazioni riguardo alle tecnologie, ma di sviluppare le *abilità nel servirsi* di tecnologie;
- c) il modello della *tecnologia come metodo*. In quest'ultimo modello la tecnologia diviene una nuova metodologia didattica a disposizione dell'insegnante per potenziare la didattica ordinaria delle altre discipline. Il focus è ancora diverso rispetto ai primi due modelli: in questo caso, infatti, la tecnologia non è più né un oggetto culturale, né un set di abilità da far apprendere, ma un insieme di possibili strategie didattiche al servizio dell'apprendimento. Le due classificazioni convergono nei rispettivi punti c): assumere le tecnologie nella scuola secondo il modello del metodo significa concettualizzarle di conseguenza come amplificatori della didattica, intendendo dunque il rapporto tra tecnologie e apprendimento nel senso dell'*empowerment*.

L'amplificazione dell'apprendimento

Due sono gli scenari cui si fa sempre riferimento nel momento in cui si pensa alle tecnologie (in particolare ipertesti multimediali, fruiti o prodotti) come amplificatori dell'apprendimento:

- la possibilità di ottimizzare l'apprendimento dei soggetti che già apprendono senza difficoltà;
- la possibilità di integrare e sostenere l'apprendimento di soggetti che invece presentano delle difficoltà, dallo svantaggio all'handicap.

Per quanto riguarda il primo scenario si possono individuare almeno tre indicatori di valore aggiunto che l'impiego di tecnologie, soprattutto sul versante della produzione, comporta :

- la predisposizione di nuovi canali espressivi oltre a quello della scrittura e lo sviluppo della creatività;
- la possibilità di pervenire ad una comprensione pluriprospectica delle conoscenze attraverso la pratica del confronto, la messa a frutto dei conflitti cognitivi, l'apertura alla multiculturalità;
- infine, lo sviluppo della riflessività critica. Come l'avvento della scrittura e della stampa hanno indotto a riflettere sui rapporti tra i termini del linguaggio, categorizzandoli e trovando le regole della loro articolazione (grammatica, sintassi..) ed hanno più in generale favorito la nascita di nuove forme di pensiero razionale (che si sono articolate nei saperi disciplinari) non sembra illogico ipotizzare che la struttura organizzativa-reticolare degli ipertesti possa favorire nuove forme di pensiero critico-riflessivo di livello più alto². I primi due indicatori sono validi anche nell'ambito del secondo scenario. Anzitutto, per quanto riguarda la possibilità di fornire al bambino opportunità

² Maragliano, R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, pg. 159, Laterza, Bari, 2000.

diverse per esprimersi, le tecnologie consentono di riconcettualizzare l'idea stessa di svantaggio o di difficoltà scolastica. La ricerca psicopedagogica e didattica ha infatti evidenziato come la difficoltà di apprendimento dipenda da fattori non esclusivamente genetici (il Q.I.), ma culturali e psicologici. In particolare, si può pensare al peso che la motivazione gioca nel facilitare il processo di apprendimento o a come l'intelligenza non si possa ricondurre esclusivamente alle abilità logico-astrattive e linguistiche su cui la tradizione scolastica, almeno in Occidente, si è costruita. Il ricorso alle tecnologie, da questo punto di vista, può funzionare sia da elemento motivazionale che da strumento flessibile attraverso il quale poter esprimere al meglio un'intelligenza più a suo agio nella sfera iconica, tattile od uditiva che non in quella alfabetica o numerica. Quanto alla multiprospettività, più che non la sua valenza di ampliamento dell'orizzonte cognitivo (cui si è accennato all'interno del primo scenario), gioca in questa seconda prospettiva piuttosto la possibilità che essa presenta di offrire opportunità particolari per far comprendere come un problema possa essere visto da più angolature. Qui si può riconoscere anche una delle valenze educative più interessanti della multimedialità, quella cioè di sviluppare una *pedagogia della diversità* che consente di valorizzare la differenza come originalità, superandone la normale concettualizzazione di distanza dallo standard. Dare a un bambino in difficoltà l'opportunità di esprimere la sua originalità, cioè di fare della sua differenza un punto di forza, significa anche garantire al gruppo-classe in cui è inserito un'ottica completamente differente nel guardare alla sua diversità. Questo scenario, nel momento in cui diviene da orizzonte problematico terreno applicativo, necessita di mettere in conto, da parte dell'insegnante o dell'educatore, almeno tre considerazioni di fondo. Un primo dato imprescindibile da considerare è relativo alle caratteristiche tecnico-linguistiche del prodotto tecnologico. Il mercato del software è oggi assolutamente ricco di proposte che però non garantiscono tutte gli stessi standard di validità. D'altra parte, una cultura della valutazione nel caso della didattica tecnologica stenta ad imporsi, e questo sia sul

campo che a livello della stessa ricerca. Senza entrare nel merito della questione, ci limitiamo a sottolineare alcuni indicatori che occorre avere presenti:

- *l'accessibilità dell'interfaccia.* Un software didattico deve essere assolutamente *user friendly*, cioè rispondere a criteri di usabilità improntati alla spontaneità e all'evidenza intuitiva. Questo si deve tradurre in una progettazione dell'ambiente di lavoro e delle finestre in cui è articolato in cui siano riconoscibili i bottoni-funzione, siano espliciti i criteri di navigabilità, siano chiare le opzioni a disposizione;
- *la pertinenza didattica.* Spesso, soprattutto se la qualità del prodotto non è elevata, esiste il rischio che il software non sia didatticamente pertinente.
Per fare un esempio, un software proposto come supporto per la didattica della dislessia, potrebbe di fatto dimostrarsi, a un'analisi più attenta, solo un software per l'educazione alla corretta dizione nella lettura. Questo richiede, evidentemente, nell'insegnante, tanto la competenza pedagogico-didattica per riconoscere cosa sia didatticamente utile caso per caso, tanto la competenza semiologica per capire che la struttura del software in questione non risponde alle sue esigenze;
- *la possibilità di personalizzazione.* Un ultimo indicatore è relativo alla capacità del software di favorire la sua utilizzazione a diversi livelli e in modo da rispondere alle esigenze proprie dei diversi stili di apprendimento dei soggetti che vi si accostano. Prodotti "rigidi", che prevedono solo percorsi standard inderogabili da parte di chi li utilizza, non si possono sicuramente ritenere "di qualità". Evidentemente la variabile determinante in ordine alla qualità è quella dei costi: le scuole spesso rischiano di acquisire materiale di bassa qualità solo perché costa di meno. Occorrerebbe modificare questo trend, anche se,

soprattutto in regime di autonomia, non sempre alla voglia di qualità della scuola corrisponde la disponibilità finanziaria sufficiente a soddisfarla. Strettamente legato al problema della qualità è quello del modello di apprendimento (e, di conseguenza, didattico) cui un software per l'apprendimento si ispira. Un ambiente di produzione ipertestuale ad esempio, è chiaramente ispirato, in quanto programma-autore, a una filosofia di tipo costruzionista che pensa il bambino come soggetto attivo della costruzione dei significati. Un ambiente di simulazione, invece, risponderà più facilmente a una logica di apprendimento per scoperta enfatizzando il ruolo del problem-solving o dell'inferenza. Infine, un software del tipo «prova e impara», sanzionando il bambino quando risponde male e gratificandolo quando risponde bene, risulterà evidentemente costruito secondo un modello di tipo behaviorista. Ora, essere in grado di comprendere quale modello di apprendimento presupponga un certo prodotto, significa essere in grado di soddisfare due condizioni, entrambe molto importanti:

- saper scegliere che tipo di software serve in rapporto a una specifica situazione didattica, evitando di utilizzare strumenti inadatti a raggiungere certi obiettivi;
- evitare di produrre dissonanza cognitiva (e quindi didattica) tra il nostro modello di apprendimento e quello presupposto dal software.

Dalla lavagna allo schermo, dal gesso alla tastiera.

Evoluzione tecnologica e rivoluzione didattica.

Prima di addentrarci fra le strettoie del discorso tecnico su come materialmente le tecnologie possano modificare l'offerta didattica degli insegnanti di lingue straniere, sembra opportuno descrivere brevemente il percorso che

dalle lavagne impolverate di gesso ci ha portato agli asettici schermi dei computers.

Senza tornare troppo indietro con la memoria credo che una prima tappa obbligatoria sia rappresentata dall'avvento del giradischi, intorno al 1920 negli Stati Uniti d'America.

Cominciarono quindi a circolare, i primi corsi di lingua straniera a 78 giri, che se da un lato continuavano la filosofia dell'insegnamento a distanza, dall'altro introducevano l'elemento della comprensione orale, estremamente importante per l'apprendimento di una lingua e assolutamente trascurato fino a quel momento.

Con la diffusione della radio e i conseguenti corsi universitari via etere (la BBC può essere considerata un precursore in tale settore), viene introdotta una differenza data dall'impossibilità di interazione fra docente e discente. Tale interazione viene in parte superata dall'introduzione del telefono che permise a molti radioascoltatori di intervenire in tempo reale ristabilendo quella relazione individuale fra i due elementi del processo didattico.

I primi anni quaranta e l'avvento della televisione, segnano il vero boom dei corsi di lingua, ma anche in questo caso i limiti del mezzo sono rappresentati dall'assoluta sincronia e conseguente mancanza di feedback. Il videoregistratore tene una mano al televisore permettendo a quest'ultimo di essere asincrono e garantendo una gestione completamente autonoma del processo di apprendimento da parte del discente.

L'enorme vantaggio del video, è che esso riesce per la prima volta a catturare anche il contesto sociale in cui si svolge l'atto comunicativo, investendo di conseguenza più sensi ed attivando la memoria visiva che rinforza e trascina quella uditiva nel processo di apprendimento.

Un notevole ed ulteriore passo avanti in questo continuo rapporto fra le tecnologie e lingue straniere è rappresentato dall'introduzione del registratore audio e dalla sua evoluzione in laboratorio audio-attivo-comparativo che ha permesso di agire direttamente sul testo parlato attraverso operazioni di: riascolto, ripetizione, produzione propria e registrazione.

E' abbastanza chiaro come, la tappa successiva sia rappresentata dall'introduzione nel campo glottodidattico, del computer. Appare subito palese come i passi avanti siano notevoli e come esso rivoluzioni la didattica delle

lingue straniere facendo apparire alcune attività come obsolete e anacronistiche.

Il computer rappresenta oggi, forse lo strumento più potente per la didattica delle Lingue Straniere.

La sua capacità di gestire e recuperare velocemente, localmente o in rete, grandi quantità di materiali linguistici, di dati e informazioni, mette a disposizione dell'utente testi in lingua, glossari, dizionari, enciclopedie per esercitare le abilità di lettura e scrittura; inoltre la possibilità di riprodurre e registrare il suono, di gestire immagini e video-registrazioni permette di esercitare le abilità di comprensione e anche di produzione orale, in un contesto comunicativo vivo.

Ma anche il computer ha conosciuto diverse fasi nel suo processo evolutivo e diverso è quindi stato il suo utilizzo in campo glottodidattico.

Nel decennio che va dal 1960 al 1970 circa, il computer viene utilizzato in qualità di tutor, creatore di esercizi senza sosta ed infaticabile correttore. L'obiettivo che gli insegnanti intendono raggiungere attraverso l'utilizzo della macchina, è l'acquisizione totale delle strutture linguistiche, morfologiche e sintattiche. La metodologia didattica risente notevolmente delle influenze del new behaviourism (comportamentismo) di ispirazione skinneriana. L'apprendimento è progressivo e sequenziale e le possibilità di errore da parte dello studente sono notevolmente ridotte.

Nel corso degli anni 80 viene decisamente modificato l'approccio metodologico nell'insegnamento delle lingue straniere. Vengono riviste le priorità del processo di insegnamento nel quale il primo obiettivo della lingua straniera deve essere quello di favorire la comunicazione. Il discente non deve quindi essere soltanto un fruitore della TL ma deve anche essere in grado di produrre atti comunicativi vivi, creare comunicazione e non solo modificare informazioni ed elementi linguistici preconfezionati.

Ne consegue che il ruolo del computer si modifica sostanzialmente in quanto l'intervento didattico in questo periodo punta notevolmente sull'interazione discente-ausilio tecnologico, ricercando in quest'ultimo grande flessibilità e varietà nella proposta di stimoli e nella reazione alle risposte del discente al fine di migliorare la padronanza linguistica, comunicativa, di comprensione, produzione e ricostruzione testuale.

A grandi passi si arriva quindi agli anni '90 e al concetto di ipermedialità, cioè multimedialità ed interattività.

I meccanismi di apprendimento vengono potenziati ed il sistema ipermediale crea le condizioni migliori per l'apprendimento della TL, della civiltà e della cultura di cui essa è espressione.

Il computer multimediale diventa un alleato fidato ed efficace del docente di lingue straniere in generale e di quello di inglese in maniera specifica (la lingua della comunicazione nell'era di internet e del mercato globale).

Esso è un tool da utilizzare per accedere alle più remote informazioni in qualsiasi parte del mondo, per permettere alla classe o al singolo di interagire in tempo reale con parti del pianeta delle quali si sconosceva l'esistenza.

L'innovazione forse più importante apportata dall'avvento della multimedialità ed in particolare di internet, è che paradossalmente il mezzo di comunicazione virtuale trasferisce in classe esperienze reali, favorendo la comparsa dell'elemento essenziale di ogni processo di insegnamento apprendimento di una lingua straniera, ovvero la necessità di comunicare.

La vera motivazione che spinge ogni individuo ad apprendere una lingua, che sia la propria e a maggior ragione una lingua straniera, è il bisogno di comunicare di farsi capire e di intergere con altri esseri umani.

Internet e l'era multimediale, con tutti i loro servizi e le loro potenzialità, offrono dunque un ambiente reale, anche se virtuale, in cui è possibile trovare un continuo feedback, elemento imprescindibile di un qualsiasi atto comunicativo, e nel quale è realmente possibile rendere vero questo bisogno di comunicare utilizzando una lingua diversa dalla propria.

Parlando di tecnologia non si può dimenticare l'aspetto pratico di essa che forse più di quello ideologico la caratterizza e la rende utile. Se quindi ci si è resi conto della utilità di utilizzare i nuovi ausili tecnologici nell'insegnamento delle lingue straniere è proprio perché essi, variano, diversificano, facilitano ed in un certo senso velocizzano il processo di apprendimento degli studenti.

Analizzeremo di seguito come praticamente è possibile tecnologizzare il nostro metodo di insegnamento procedendo per gradi a partire dall'utilizzo del computer off line cioè attraverso i vari programmi e le potenzialità

basiche delle singole macchine fino a cadere nell'accattivante rete di internet e dell'on-line learning.

Learning Director

Insegnante: nuovo regista della Didattica.

L'ambiente in cui i bambini stanno crescendo è profondamente cambiato rispetto al passato e nell'intraprendere il loro cammino scolastico, essi portano con sé un vissuto dal quale gli educatori non possono prescindere. Dall'esperienza di altri paesi del mondo, si è

visto come l'impatto della tecnologia nella scuola provochi una variazione sia nei contenuti dell'insegnamenti, sia soprattutto nelle metodologie e negli strumenti fino ad ora utilizzati. Sono quindi proprio gli insegnanti, elemento chiave del sistema educativo, che devono essere coscienti delle implicazioni dell'uso della multimedialità all'interno della classe. Il concetto di docente come autorità depositaria di una conoscenza da travasare nei discenti è ormai vetusto e obsoleto a causa dell'affacciarsi di una nuova figura che accompagna i discenti nella loro formazione. Se quindi i presupposti di partenza sono differenti, cioè l'alunno ha delle connotazioni diverse in quanto immerso in una società nuova, la scuola deve adeguare i suoi metodi, i suoi strumenti ed i suoi obiettivi a questa realtà, in funzione di un apprendimento per la vita. Il ruolo del docente³ è quindi da un lato quello di facilitatore, guida e risorsa per i discenti, mentre da un altro lato pianifica le attività e gestisce la classe con un ruolo di regista dei processi di apprendimento e di negoziazione. Sono due quindi gli aspetti caratterizzanti la figura del docente, uno di tipo strumentale e riguarda la confidenza con il mezzo usato e la conoscenza dei principali programmi disponibili, mentre l'altro è di tipo metodologico e progettuale e riguarda le scelte operative collegate strettamente all'uso del mezzo nel contesto scolastico in cui si opera e alla programmazione e pianificazione delle attività. Il primo aspetto non mira ad un'assoluta competenza tecnica, ma deve avere l'obiettivo di far superare la paura della tecnologia, che provoca molto spesso un rifiuto totale dell'innovazione. Infatti i docenti, abituati a gestire i processi di apprendimento e ad usare solo gli strumenti che riuscivano a padroneggiare, si trovano ora di fronte ad una realtà in cui lo strumento rappresenta spesso il contenuto e verso il quale gli studenti mostrano una maggiore padronanza. E' importante quindi creare un ambiente in cui la tecnologia sia a disposizione e di facile utilizzo, considerare insomma la macchina come uno strumento di lavoro e non come l'oggetto finale della formazione. Per i docenti di lingua straniera è possibile partire con l'attivazione di CD-ROM in commercio che presentano una sostanziale semplicità di navigazione. Il senso di immediato successo può innalzare la motivazione

³ Tamponi, A.R., Flamini, E., *Lingue straniere e multimedialità. Nuovi scenari educativi.*, Liguori Editore, Napoli, 2000.

legata al fascino endogeno del materiale multimediale. Il passo successivo sarà rappresentato dalla padronanza dei programmi di video scrittura che consentiranno al docente la reale manipolazione della materia prima, la lingua, in tutte le sue unità, dall'elemento minimo rappresentato dalla parola alle frasi ed ai paragrafi più elaborati e complessi. Ciò favorirà l'accesso alla rete ed al magico mondo di internet con tutte le sue infinite risorse ed i suoi labirinti ricchi di materiale autentico. Il pregio della rete è infatti rappresentato dalla possibilità di riproduzione audio-video di aspetti reali della cultura della L2 e di utilizzo di esercizi on-line. L'interattività e la multimedialità caratterizzate dall'immediatezza del feedback potenziano il coinvolgimento amplificando e accelerando l'apprendimento. Una volta presa confidenza con l'utilizzazione e le caratteristiche delle tecnologie didattiche, gli insegnanti si concentreranno sull'aspetto metodologico, cercando di ottenere una presa di coscienza sulle potenzialità del mezzo e sul suo migliore utilizzo. L'inserimento delle TD non deve considerarsi il centro della programmazione, ma supporto e potenziamento in base ad un piano di azione ad ampio respiro e soprattutto di tipo interdisciplinare. Il docente, attraverso il confronto e la collaborazione, è guidato ad individuare quali opportunità sono offerte dai nuovi strumenti e come questi ultimi possono essere inclusi in schemi di lavoro. La dimensione collaborativa ed un approccio di tipo interdisciplinare sono infatti il più palese aspetto innovativo del metodo di lavoro del docente moderno.

In sintesi i principi su cui si dovrebbe basare un'azione di formazione sono i seguenti:

- Apprendimento situato: per verificare approcci didattici significative, è importante offrire l'opportunità dell'osservazione di quanto avviene nelle classi, con apposite schede di lavoro al fine di rilevare la migliore organizzazione e articolazione dell'attività didattica;
- Learning by doing : i docenti sono portati a costruire le loro unità didattiche, che proveranno in classe e discuteranno insieme;

- Cooperative Learning: fra gruppi di docenti è bene creare gruppi di lavoro di abilità miste, per cui i docenti che hanno maggiore confidenza con gli strumenti, anche se a livelli e per aspetti diversi, possono aiutarsi l'un l'altro e quindi accrescere le loro conoscenze;
- Disseminazione: verificare la possibilità di utilizzo della multimedialità a livello interdisciplinare all'interno di progetti educativi anche internazionali che promuovano di conseguenza la crescita non solo linguistica ma anche interculturale.
- Accessibilità: offrire la possibilità di un continuo aggiornamento e confronto tale da consentire una continuità di attività e di interazione. In conclusione attraverso il confronto e l'aggiornamento in itinere, si definisce sempre di più il profilo del Learning Director, cioè colui che, specialmente nel settore delle lingue straniere, attraverso l'utilizzo della multimedialità dirige l'intero processo didattico sfruttando gli strumenti che la tecnologia mette a sua disposizione per realizzare un apprendimento multisensoriale, immersivo, accattivante e coinvolgente.

Rivoluzione tecnologica e pedagogica

Nel mondo dell'educazione si è sempre tentato di bilanciare l'ambito più strettamente tecnico legato all'introduzione delle nuove tecnologie con l'ambito più strettamente pedagogico. Infatti la scuola e l'Università devono fare i conti con i nuovi strumenti e con il nuovo ambiente di

apprendimento offerto dall'introduzione dei multimedia, ma anche con le nuove generazioni di studenti che sono nati, vivono ed operano in una società tecnologica. All'interno di questa prospettiva è compito degli educatori costruire una società conoscitiva che includa obiettivi generali quali incoraggiare nuove conoscenze, tra le quali rivestono notevole importanza quelle tecnologiche e soprattutto linguistiche. Fin dalla sua introduzione nel campo glottodidattico, il computer veniva visto come un istruttore e conseguentemente la sua valenza pedagogica era legata all'automazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Si verificava un rapporto diretto uomo-macchina, in cui era la macchina ad assistere e verificare l'apprendimento della lingua, con attività graduate ma di tipo isolato, in una sorta di laboratorio linguistico intensivo, nel quale non era possibile sviluppare creatività, interattività e oralità. Con l'introduzione di computer dai processori sempre più sofisticati e dei prodotti multimediali è stato possibile praticare anche attività interattive e comunicative video/audio, nelle quali il computer rappresenta un supporto. Ma ben presto ci si è resi conto che l'impatto della multimedialità non è nello sviluppo di abilità isolate. Infatti la rivoluzione è stata nel riscontrare le affinità fra intelligenza artificiale e il modo in cui la mente umana procede e processa le informazioni. Quindi non è tanto la quantità di conoscenza che viene trasmessa o la possibilità di auto-istruzione all'interno di aree disciplinari specifiche o in funzione di abilità specifiche, ma il nuovo modo di apprendere che si deve considerare innovativo. Le tecnologie creano un ambiente che potenzia le strategie legate ai processi di apprendimento o alla presa di coscienza del proprio modo di apprendere. Esse possono quindi aiutare a superare le difficoltà che nel sistema scolastico ed educativo rappresentano un grosso limite al raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'introduzione del computer permette una grande flessibilità nell'organizzazione dei contenuti didattici e nella gestione del tempo, soprattutto perché favorisce un insegnamento centrato sul discente con il rispetto del ritmo e della curva di apprendimento dei singoli individui, sia attraverso momenti di lavoro individuali sia attraverso attività di coppia o di gruppo⁴. Per

⁴ Chapelle, C.A., *Computer Applications in Second language Acquisition*: Cambridge University, Cambridge, UK, 2001

l'apprendimento della lingua straniera, grazie all'uso dei multimedia e delle reti di comunicazione, si sta superando il problema della competenza comunicativa degli interlocutori. Infatti, il discente si può confrontare con una lingua viva ed attuale potendo direttamente interagire in lingua, elaborando e visualizzando personalmente i materiali. Le diverse funzioni del computer di volta in volta strumento, ambiente o catalizzatore cognitivo si alternano fino a fondersi nella visione educativa. Per quel che riguarda la dimensione pedagogica è importante stabilire in che termini nella scuola e nella classe la tecnologia costituisca un *ambiente di apprendimento* (computer mediated language learning environments⁵) ed in quale condizione prevale il rapporto studente-computer o quello studente-studente. Nel primo caso le attività sono impartite dal computer, nel secondo è lo studente a controllare il computer e quest'ultimo è considerato solo un ambiente nel quale gli studenti prendono decisioni, che sono il risultato di negoziazioni esterne o di attività "sociali" dirette dal docente. A livello psicologico, l'uso del computer scatena un'associazione di idee con attività di tipo ludico e quindi collegate ad una sensazione di piacere, di libertà e di creatività. Imparare giocando e con strategie legate al gioco induce ad un'attitudine positiva verso la risoluzione dei problemi. Le attività intellettuali implicate nell'uso del computer sono quindi percepite come strumentali e gli errori come necessario momento di passaggio. Inoltre se si considera appunto il computer come catalizzatore cognitivo, l'introduzione della tecnologia può avere un impatto sul lavoro in classe che diventa di tipo collaborativo (cooperative learning). Gli studenti controllano le attività e quindi sono direttamente coinvolti nella manipolazione e rielaborazione del materiale da loro stessi utilizzato, risultando pertanto assolutamente immersi nel loro processo di apprendimento e rappresentandone in parte gli stessi autori. Questo aspetto è ancora più potenziato se si pensa all'introduzione della telematica e dell'apprendimento a distanza, che permettono la creazione di comunità di

⁵ Harrington, M. & Levy, M. (2001). *CALL begins with a "C": interaction in computer-mediated language learning*. System 29: 15-26

apprendimento basate sulla collaborazione e comunicazione, ma non soggette a limitazioni di tempo e spazio. La condivisione a distanza allarga la connotazione del concetto di “**noi**”, verso nuove forme di esperienza condivisa, in cui la lingua è veicolo indispensabile del contenuto.

Ipermedialità e lingue straniere: analisi didattico-pedagogica.

Quando parliamo di multimedialità o ipermedialità⁶, intesa come punto di incontro tra ricchezza audiovisiva, interattività e profondità conoscitiva e informativa, facciamo riferimento a come essa venga a realizzarsi dentro gli spazi d'uso di un computer (ovviamente multimediale) che racchiude i tre elementi fondamentali di comunicazione e conoscenza: audiovisivo, scrittura e interattività.

Lo sviluppo delle nuove tecnologie influenza e modifica molte funzioni conoscitive umane. Mutando le condizioni materiali della comunicazione e della conoscenza, mutano le forme del sapere umano (dalla memoria, all'immaginazione fino ad arrivare a nuove forme di ragionamento).

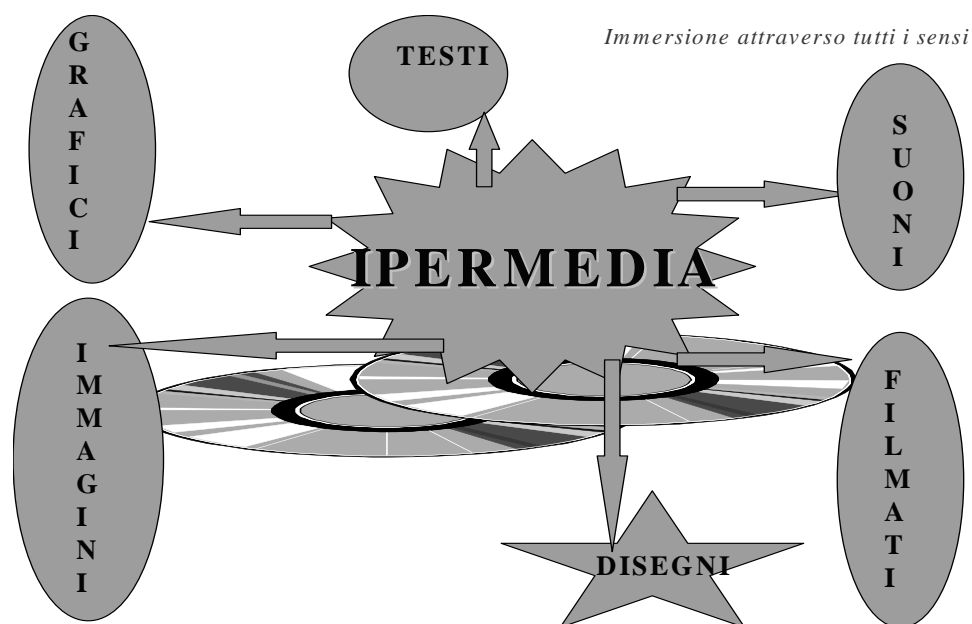
L'apprendimento multimediale opera per immersione (ci si immerge con più sensi: la vista, l'udito, il tatto...) mentre l'apprendimento monomediale opera principalmente per astrazione (tra i fattori che hanno determinato lo sviluppo della capacità critica e dei saperi astratti, un ruolo determinante è stato giocato dalla tecnologia visiva per eccellenza: la scrittura a stampa).

Con l'avvento e la diffusione delle tecnologie ipertestuali e dell'ipermedialità, il sapere appare come un sistema aperto ed in continua definizione. La logica ipertestuale sostituisce alla linearità del flusso informativo la sua strutturazione su una molteplicità di livelli all'interno di un sistema caratterizzato da un'ampia flessibilità.

Il discente è responsabile del proprio processo creativo, è libero di scegliere e di navigare tra le informazioni decidendo quali, in base alla propria intelligenza prevalente all'interno del gruppo di intelligenze multiple, quante, di quale tipo e secondo quale ritmo consultarle.

C'è una corrispondenza isomorfa fra la costruzione dell'oggetto ed il modo in cui la mente procede. L'ipermediale rende protagonisti perché fa scoprire, porta a stimarsi e ad avere sicurezza. Il suo prodotto è un'affascinante avventura cognitiva con un approccio ludico al sapere.

⁶ Il termine "Ipermediale" è dato dalla fusione di due termini: la prima metà "iper" proviene da "ipertesto", la seconda metà "mediale" proviene, invece, da "multimedialità", cioè l'uso di più mezzi. La parola ipermediale estende l'idea di testo dell'ipertesto includendovi informazioni visive, suono, animazione, ed altro.



Creare un ipertesto oggi, vuol dire creare tante interfacce ipermediali. L'insegnante deve prima costruirsi una mappa organizzativa del lavoro da realizzare nella quale schematizza l'organizzazione delle singole interfacce. Chiamiamo questa procedura la creazione dello "storyboard". Per ogni singola interfaccia va impostato l'assetto grafico, i colori del fondo e delle singole parti, le immagini, la forma del testo, la creazione dei links. A questo punto è necessario creare le connessioni tra le interfacce e decidere sulle modalità di navigazione. La navigazione può essere controllata, mediata o libera, a seconda degli obiettivi didattici posti ed il lavoro di cui trattasi. Il livello di costrizione è proporzionalmente dipendente dallo scopo posto dall'insegnante per la trasmissione di un'informazione. La creazione e l'utilizzo di tali prodotti mutano profondamente gli scenari di insegnamento/apprendimento. Dalla classe tradizionale ci spostiamo ad un ambiente dove il nuovo ruolo docente è quello di catalizzatore che guida all'autoapprendimento e ad un apprendimento collaborativo. Per quanto riguarda i contenuti l'insegnante deve fare un'attenta scelta delle informazioni individuando quelle utili, quelle inutili e quelle suscettibile di essere utile. Muta l'ambiente di lavoro, le tipologie della formazione ed i tempi di apprendimento e

mutano i ruoli del docente e del discente. È necessario sviluppare ed utilizzare nuovi materiali e supporti didattici e riconsiderare i processi di valutazione. Ecco allora che la multimedialità come la modularità è un modo nuovo di porsi rispetto al proprio lavoro⁷.

Più elastico, più dinamico dove i contenuti e gli obiettivi vanno necessariamente riconsiderati.

Sia nella modalità lettore che nella modalità autore la lingua straniera assume la funzione di veicolo di comunicazione di contenuti, con il grosso vantaggio di conferire alla situazione didattica una dimensione di autenticità. Infatti si incomincia ad imparare la lingua straniera quando la si usa in un contesto autentico, quando la pressione della simulazione diventa meno forte e comunicare appare necessario e spontaneo.

Spetta all'insegnante il compito di individuare percorsi didattici nei quali i sistemi ipermediali e multimediali possano diventare una fonte di motivazione, di stimolo intellettuale ed una palestra per esercizi di arricchimento linguistico-culturale.

Una componente essenziale dell'apprendimento è l'apprendimento situato. Un apprendimento attivo e cognitivamente significativo include infatti l'articolazione, ossia rendere esplicita la conoscenza acquisita e l'esplorazione; apprendere come formulare e verificare delle ipotesi. Inoltre per l'apprendimento delle lingue straniere, il contatto con situazioni di vita reali, e con la lingua autentica, parlata dai nativi è la chiave motivazionale vincente.

Il materiale multimediale include e potenzia i supporti tradizionali in modo forse più efficace perché combina l'impiego contemporaneo delle principali abilità di apprendimento ed il coinvolgimento individuale grazie alla modalità interattiva di partecipazione, che colloca l'approccio alla lingua in una dimensione di evento più reale rispetto alla simulazione didattica.

Infatti l'apprendimento/insegnamento della lingua straniera è sempre stato riconosciuto come un compito molto complesso. In particolare, uno degli aspetti più difficili per l'insegnante è ricreare e stimolare nell'aula il contesto d'uso

⁷ Santini, C., *“Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive”*, su <http://www.oup.it/download/Tecnologie.pdf>, 22 marzo, 2002.

della lingua per quel che riguarda i domini nei quali la vita sociale è organizzata (personale, pubblico, occupazionale, educativo), le situazioni, le condizioni ed i condizionamenti (fisici, sociali, di gestione del tempo), il contesto mentale di chi apprende ed il contesto mentale degli interlocutori. I prodotti multimediali, calibrati a secondo del livello dei discenti e delle condizioni specifiche, possono essere considerati contemporaneamente come strumenti, sussidi didattici e ambienti di apprendimento.

Il loro utilizzo è dettato da opportunità pedagogico didattiche che l'insegnante decide di creare all'interno del suo syllabus. La loro caratteristica più innovativa è rappresentata dalla graduale e progressiva introduzione di situazioni contestuali reali con il relativo vocabolario, in grado di sviluppare competenze grammaticali ed attività di problem- solving.

L'innovazione risiede inoltre nella modalità di presentazione delle attività, che sono animate e sonore, che richiedono al discente una partecipazione attiva, learning by doing e che forniscono un feed-back immediato, con risposte che esplicitano il risultato della comprensione e dell'apprendimento.

***L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere:
problemi e prospettive***

La diffusione sempre maggiore della rete Internet in ambito accademico ha già introdotto radicali innovazioni nel campo della ricerca scientifica per ciò che riguarda la strutturazione, la conservazione, la gestione e la divulgazione delle conoscenze (*World Wide Web*, riviste e archivi elettronici, biblioteche, ecc.) e i contatti professionali tra gruppi di studiosi (posta elettronica, liste di discussione). Il settore che forse più di altri sta catalizzando in questo momento gli sforzi di docenti e ricercatori è quello della didattica: dopo una prima fase in cui la rete era considerata soprattutto un enorme contenitore di dati consultabili da tutto il mondo, se ne incominciano a intravedere anche le potenzialità legate al suo sfruttamento nel campo dell'apprendimento. Si moltiplicano i progetti che prevedono la realizzazione di strumenti didattici da diffondere in Internet; l'impressione è comunque che non si sia ancora raggiunto un sufficiente grado di chiarezza sulle strategie e i metodi di apprendimento più adatti a questa nuova realtà comunicativa.

L'aspetto innovativo della rete, la sua natura poliedrica e la sua globalità, intesa come estensione geografica degli utenti che può raggiungere ma anche come pluralità di strumenti di cui si serve,

costituisce inizialmente un ostacolo alla formalizzazione di ipotesi didattiche teoriche da verificare poi in modo sperimentale. Nel campo specifico della didattica delle lingue straniere, cercheremo in questa sede di proporre uno schema di strategie di apprendimento che sistematizzi e riunisca questa pluralità di approcci in un unico modello teorico.

Tre sono le caratteristiche fondamentali della didattica fruibile attraverso la rete Internet⁸:

⁸ Accetto, T., Zorzi, D., a cura di, *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, pagg., 121-163, CLUEB, Bologna, 1998.

1. apprendimento a distanza (assenza della classe in senso fisico, mutamento del luogo e della situazione in cui l'apprendimento si produce);
2. autoapprendimento (caratteristica già sfruttata nell'insegnamento delle lingue straniere, ad esempio attraverso i laboratori linguistici);
3. mutamento dei ruoli dell'insegnante (da quello di fulcro del processo di apprendimento a quello di *tutor*, regista esterno della situazione comunicativa) e dello studente (che opera delle scelte, attraverso cui costruisce in prima persona il proprio apprendimento).

L'evento didattico che ha luogo attraverso la rete può dunque essere definito come un autoapprendimento guidato a distanza, in cui entrano in gioco tre ruoli diversi: i docenti, gli apprendenti e i computer connessi in rete; in esso, la funzione svolta dalla tecnologia non è solo quella di mero supporto a metodi tradizionali, ma di ristrutturazione radicale e profonda delle strategie di apprendimento delle lingue straniere.

La figura proposta di seguito mostra uno schema di tali strategie, che comprende due dei tre partecipanti all'evento didattico: docenti e studenti. Per i primi, Internet costituisce in primo luogo uno strumento di lavoro, una fonte inesauribile di materiali autentici, un serbatoio di testi, articoli di giornale, brani audio tratti da notiziari, ecc., da cui prendere le mosse per evidenziare l'uso di particolari costruzioni, arricchire il lessico, descrivere la strutturazione testuale.

Una volta scelti e preparati determinati materiali, la rete funge nello stesso tempo da deposito e da distributore, consentendo a tutti i docenti della stessa lingua di ripetere un'esperienza di lavoro già effettuata da altri, sfruttando gli stessi testi e seguendone le indicazioni d'uso che lo accompagnano⁹. E' il fenomeno della condivisione delle risorse (*sharing*), che è peculiare dell'approccio telematico e costituisce la base stessa del funzionamento della rete. Un terzo tipo di strumento di grande importanza per il docente è quello che gli permette la comunicazione interpersonale con

⁹ Spina, S., *L'uso di internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive*.
(<http://www.cilea.it/collabora/GARR-NIR/nir-it98/atti/spina.pdf>), 1998.

i colleghi di tutto il mondo, per lo scambio di idee, la discussione di metodologie, la diffusione di informazioni ecc.; la posta elettronica e le liste di discussione sono risorse preziose e molto efficaci in questo senso. Infine, cruciale è il ruolo assunto dal docente nel selezionare materiali accessibili in rete, prodotti da altri, che gli studenti possono consultare, leggere, ascoltare, discutere con gli insegnanti per posta elettronica. Questa funzione permette di costituire una biblioteca, fatta di link a una serie di strumenti di consultazione (dizionari, enciclopedie, testi divulgativi, articoli di giornale, ecc.), sempre a disposizione dello studente, una sorta di cornice all'atto di autoapprendimento vero e proprio. Perché tale biblioteca risulti veramente efficace, tuttavia, è indispensabile che gli strumenti che ne fanno parte siano accuratamente vagliati e selezionati dall'insegnante; molto spesso la tendenza riscontrabile in rete è quella ad accumulare, a predisporre elenchi sterminati di risorse la cui quantità ha soltanto l'effetto non desiderato di creare spaesamento e confusione. La scelta ragionata dell'insegnante dovrebbe invece privilegiare un numero limitato di links, preventivamente visitati e selezionati in base alla loro concreta utilità didattica.

Docenti	Studenti
Strumento di lavoro	Ambiente didattico
1. fonte di materiali autentici	A. biblioteca (strumenti di consultazione, dizionari, stampa)
2. deposito di materiali didattici, utilizzabili da tutti (<i>sharing</i>)	B. classe virtuale (WWW, e-mail, IRC, videoconferenza)
3. mezzo di comunicazione tra colleghi	C. feedback con l'insegnante (consulenza, suggerimenti)
4. selezione di materiali di supporto per gli studenti	D. comunicazione con altri studenti

Figura 1

La rete Internet è un mezzo di comunicazione piuttosto complesso, che integra diversi strumenti, la cui natura e le cui finalità differiscono di molto tra loro; in vista di una sua utilizzazione nel campo dell'insegnamento linguistico se ne sono individuati quattro, corrispondenti ad altrettanti ambienti di apprendimento: il *World Wide Web* (WWW), la posta elettronica, l'*Internet Relay Chat* (IRC) e la

videoconferenza. Di ciascuno di essi si tenterà di fornire di seguito delle indicazioni sul tipo di uso e di abilità linguistiche che è in grado di esercitare. Il *World Wide Web* è senza dubbio l'ambiente più articolato, più utilizzato e più ricco di prospettive; la figura 2 mostra come esso possa adattarsi praticamente all'addestramento di tutte le abilità linguistiche.

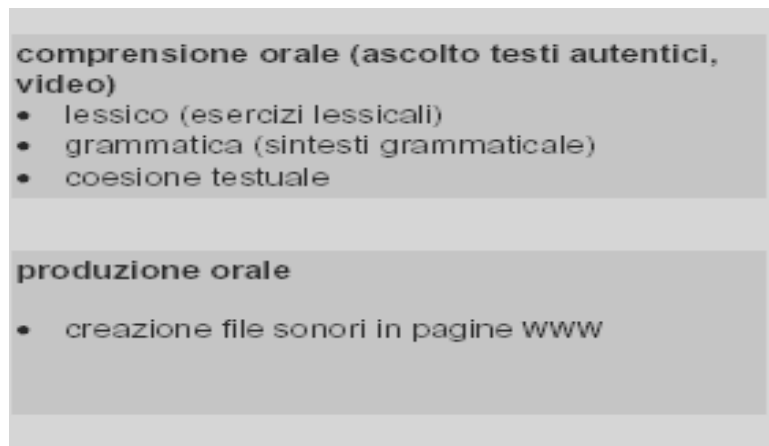


Figura 2

Dal WWW è possibile leggere, scrivere, ascoltare e parlare; anche se l'esercizio della lingua scritta è forse di più immediata e semplice effettuazione, non va trascurata la possibilità di produrre e ascoltare a distanza brani di lingua parlata (dai singoli suoni a parole, frasi, fino a interi spezzoni di parlato spontaneo),

che il progredire dei metodi di compressione dei dati e il consolidarsi delle tecnologie di *streaming*¹⁰ non potranno che agevolare.

Per quanto riguarda la lingua scritta, il web consente di proporre agli studenti una gamma praticamente infinita di testi autentici di qualsiasi genere, che i docenti, come si è visto in precedenza, possono reperire da altre fonti o all'interno della rete stessa, con grande risparmio di tempo e di costi; essi possono essere accompagnati da esercizi di tipo lessicale, grammaticale, testuale, secondo metodologie già ampiamente consolidate nei mezzi di comunicazione tradizionali. Uno strumento innovativo e inscindibilmente legato all'uso dell'informatica è invece quello delle concordanze: la disponibilità in rete di corpora di riferimento in diverse lingue si accompagna alla possibilità di indicizzare i dati lessicali di cui si è in possesso e di presentarli appunto sotto forma di concordanze, in cui ogni parola, in ordine alfabetico, è visualizzata insieme al suo contesto, cioè alle parole che la precedono e la seguono. Lo studente può in tal modo, con la guida dell'insegnante, entrare direttamente in contatto con elementi lessicali, strutture grammaticali reali della lingua che si trova ad apprendere, scoprire da solo quali sono le combinazioni più frequenti e dunque più usate.

La rete ospita già numerosi tentativi di proporre materiali di questo tipo nel campo della didattica delle lingue straniere; ai vantaggi della loro fruizione a distanza si aggiungono quelli offerti dalla multimedialità: ogni testo può infatti essere accompagnato da immagini, suoni, video, integrando altri tipi di abilità oltre a quelle richieste dalla semplice lettura di un testo scritto.

Anche la produzione scritta può essere esercitata, attraverso la creazione di pagine web, in cui studenti di provenienze diverse possono depositare i loro testi. A ciò si aggiunge il vantaggio non indifferente di costituire corpora di produzioni scritte di apprendenti di lingue straniere, che, raggruppati ad esempio per livello di competenza o per madrelingua dello studente, possono essere il punto di partenza per analisi approfondite sulle tipologie di errori più

¹⁰ Per *streaming* si intende una tecnologia che mette in grado gli utenti di Internet di ascoltare o vedere un brano audio o video in tempo reale, senza doverlo scaricare dalla rete.

frequenti, il lessico più o meno utilizzato, il grado di apprendimento di determinate strutture.

Per quanto riguarda la lingua parlata, un settore meno consolidato nel campo della trasmissione di informazioni in Internet ma sicuramente in grande espansione in questi ultimi tempi, l'uso della rete riveste una importanza determinante innanzitutto nel campo dello studio dei suoni: come testimoniano gli ormai numerosi corsi di fonetica consultabili dal web, la possibilità di riunire in un unico mezzo i suoni e le loro trascrizioni fonetiche e ortografiche, insieme ad una descrizione delle loro proprietà e delle loro regole combinatorie all'interno di un sistema linguistico di riferimento, è senza dubbio di straordinaria efficacia nel campo della didattica della fonetica di una lingua straniera.

La comprensione orale trova in Internet uno strumento dalle potenzialità ancora tutte da sviluppare, ma che già da adesso è dato di intuire: la disponibilità di biblioteche di testi parlati da ascoltare a distanza e in qualunque momento (giornali radio, interviste, documenti storici di archivio), unita a quella di brevi conversazioni autentiche registrate e predisposte dall'insegnante con esercizi di comprensione, di pronuncia e di grammatica, non ha precedenti nel campo della didattica delle lingue straniere, nonostante i limiti nella velocità di trasmissione e nella qualità del suono che ancora questa tecnologia impone.

Ciascuno studente può inoltre prelevare la sequenza sonora, trasferirla sul proprio computer e ascoltarla a suo piacere, nonché riprodurla con la propria voce e inserirla in una pagina web adibita al riascolto e alla correzione da parte dell'insegnante. I progressi dei sistemi di trasmissione dei video permetteranno di

aggiungere in futuro la dimensione visiva in movimento, attualmente difficilmente utilizzabile in sede didattica, a quella sonora e grafica, raggiungendo così una reale situazione di globalità comunicativa nell'apprendimento delle lingue straniere.

Quanto detto fin qui mette in luce alcune altre innovazioni introdotte dalla didattica telematica delle lingue, che riguardano i ruoli del docente e dello studente; a un modello tradizionale, legato all'approccio didattico della classe, in cui l'insegnante è un dispensatore di conoscenze, il discente un ricettore, spesso passivo, di tali conoscenze e l'insegnamento un processo rigorosamente eterodiretto, ne

subentra uno nuovo, che in buona parte scardina e sovverte il vecchio. In esso, l'insegnante non è più il centro dell'evento didattico, ma un *tutor*, una guida, una sorta di facilitatore dell'attività di apprendimento dello studente, di regista di contesti didattici; nel predisporre strumenti di consultazione utilizzabili dai discenti nell'ambiente che più sopra abbiamo denominato "biblioteca", egli è anche un ricercatore di materiali autentici, un bibliotecario telematico; nell'orientare le scelte degli studenti, fin dall'inizio del loro approccio con la rete Internet, infine, egli è anche un consulente didattico. Tutte queste diverse attività - e questo è un altro grande mutamento rispetto alle modalità tradizionali - vedono i docenti operare non in modo isolato, ma in stretta collaborazione tra loro, in un complesso lavoro di équipe che ha come obiettivo primario quello di guidare l'autoapprendimento dello studente. Questi, dal canto suo, lungi dall'essere il destinatario passivo di proposte didattiche dell'insegnante, diventa in Internet una presenza attiva, che interagisce con la parte docente e con gli strumenti stessi della didattica, che coopera per scegliere l'approccio più adeguato alle proprie esigenze, e costruisce in collaborazione coi docenti il proprio apprendimento.

Tale apprendimento, da eterodiretto che era nel modello tradizionale della classe, diventa in ambiente telematico autodiretto, costruito via via dallo studente con la guida dell'insegnante. Le risorse linguistiche disponibili in rete sono strumenti da usare in modo modulare e da selezionare volta per volta a seconda delle esigenze del singolo studente; esse sono costituite da una base portante irrinunciabile, una grammatica ipertestuale della lingua in questione (descrizione dei suoni e delle strutture di una lingua e norme che ne regolano l'uso), strutturata in un livello di base e in una serie di approfondimenti ulteriori. Tale grammatica dovrebbe essere redatta sulla base dell'analisi di un corpus di riferimento, da rendere anch'esso disponibile in rete, contenente le frasi e gli enunciati effettivamente pronunciati dai parlanti di una data lingua. Accanto a questi due strumenti di base, tutta una serie di moduli linguistici aggiuntivi, secondo le indicazioni presentate sopra, completano questo modello di rete didattica; da una qualsiasi delle sue parti (esercizi di comprensione, ascolto di testi autentici, messaggi di posta

elettronica tra docente e studente) è possibile in qualunque momento richiamarne la base portante (una regola grammaticale, la pronuncia di una parola o di un suono, il contesto linguistico di una espressione visualizzato all'interno del corpus). In tal modo, l'apprendente ha sempre la possibilità di avere a portata di mano un punto di riferimento (docente, grammatica, enunciati effettivamente prodotti da parlanti nativi di quella lingua) in cui verificare le sue produzioni linguistiche.

Una rete didattica così strutturata ha anche il vantaggio di essere costantemente aggiornabile, sia nella sua grammatica che nei moduli aggiuntivi: un articolo di giornale appena uscito può ad esempio essere preparato per il suo uso da parte di studenti stranieri e immesso in rete, e collegato con la grammatica e altri materiali analoghi.

Il modello di apprendimento linguistico in rete delineato fin qui è allo stato attuale una ipotesi esclusivamente teorica: realizzazioni concrete reperibili in Internet sono state indicate via via nel corso

dell'esposizione, ma si tratta per lo più di fenomeni parziali e in via ancora sperimentale. Non esiste ancora un server dedicato all'insegnamento a distanza di una o più lingue straniere che abbia un carattere di sistematicità e di completezza, anche al di fuori delle indicazioni teoriche esposte.

Per rendere concreta una struttura di questo genere occorrerà superare, oltre ai tempi tecnici necessari alla sua progettazione, realizzazione, sperimentazione, revisione e varo definitivo, una serie di ostacoli di natura diversa.

In primo luogo, le difficoltà legate alle tecnologie; la rapidità con cui quelle della telematica si sono evolute in questi ultimi anni non significa che esse abbiano risolto qualsiasi tipo di problema: quello centrale rimane la velocità di trasmissione dei dati, che non è uguale per tutti e in ogni parte del mondo. I collegamenti ad Internet sono a volte per l'utente privato talmente lenti da rendere quasi impossibile qualsiasi forma di utilizzazione della rete per scopi didattici sistematici; i costi per collegamenti a banda più veloce restano d'altronde in molte parti del mondo troppo elevati per una utenza domestica.

Un altro scoglio da superare sono le nuove abilità e professionalità richieste da un uso didattico della rete Internet: se ad uno studente è indispensabile una capacità di

uso minimo della telematica (navigazione ipertestuale, uso della posta elettronica e di IRC), la parte docente, come abbiamo visto, necessita di una formazione informatica e telematica molto più approfondita; creazione di pagine web, gestione di suoni e immagini, realizzazione di video, attività di ricerca in rete e di selezione di informazioni e materiali sfruttabili per l'apprendimento linguistico (una sorta di *information brokerage* di tipo didattico). Tutte queste abilità, seppure da realizzare in collaborazione con informatici ed esperti di reti, rendono l'insegnante una figura molto diversa da quella tradizionale, e lo obbligano in ogni caso ad acquisire competenze che non gli erano mai state richieste prima d'ora.

In generale, comunque, il problema più difficile da affrontare è quello legato al sovvertimento dei ruoli tradizionali che la didattica delle lingue in rete comporta e al mutamento di atteggiamento psicologico che esso impone.

La classe virtuale di

lingue porta con sé un cambiamento globale di organizzazione, anche pratica, della didattica: orari, programmi, turni di lavoro, tutto è da ridefinire e da ripensare. La filosofia della rete, inoltre, è tutta basata sull'idea di condivisione: di materiali didattici, di spunti, di idee, di strumenti di lavoro, di medesime attività svolte nello stesso tempo in relazione a gruppi di studenti diversi; tutto

questo è molto distante dalla concezione tradizionale dell'insegnamento, una attività in cui il docente è da solo con i propri studenti e utilizza con loro le proprie conoscenze, le proprie idee, i propri metodi, la propria esperienza individuale.

Queste difficoltà, di ordine tecnologico e socio-psicologico, potranno essere superate e comunque aggirate o circoscritte a situazioni particolari: le potenzialità che la rete Internet porta con sé per lo sviluppo di nuovi approcci e metodologie innovative nella didattica delle lingue straniere sono numerose e stimolanti; la fase in cui ci troviamo è quella in cui si tenta di comprendere a fondo queste potenzialità e di sperimentarne sul campo le reali prospettive. L'affermarsi di Internet nel mondo della comunicazione ha aperto un capitolo nuovo nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere. A tal proposito é doveroso affermare che non si tratta

unicamente di un corpus di competenze accessorie che si aggiungono ad una formazione tradizionale; occorre invece rendersi conto del raggiungimento di nuove frontiere teoriche-operative che mettono in discussione la prassi glottodidattica, così come si è costruita e consolidata nel passato.

Discutere di lingua e tecnologia significa riconoscere che tra il discente e l'insegnante viene ad aggiungersi il messaggio, il cui volto è completamente mutato, la cui nuova natura ha prodotto l'effetto di modificare il ruolo del secondo e condizionare le modalità di apprendimento del primo.

La centralità assunta da Internet nella vita contemporanea non può distogliere la nostra attenzione da alcuni aspetti cruciali dell'apprendimento che è quello del rapporto parola-immagine. Ricerche sperimentali sulla percezione ci informano che per mezzo della vista l'uomo normale percepisce l'83% dei messaggi informativi, con l'udito l'11 %, con l'olfatto il 3,5%, con il tatto l'1,5% e con il gusto l'1%.

L'uomo è, quindi, un essere prevalentemente visivo e proprio la preponderanza della vista sull'udito ha portato a riconsiderare i meccanismi psichici di decifrazione e di comunicazione ed ovviamente i processi di apprendimento.

Da una posizione di distacco con l'oggetto conosciuto tipica della razionalità scientifica, si passa ad un'immersione nella conoscenza. La cultura logocentrica dell' Occidente, ha storicamente attribuito un ruolo indiscusso di autorevolezza alla parola rispetto a tutte le altre modalità espressive. Negli ultimi anni, a causa dell'influsso delle moderne tecnologie "visuali", si sta assistendo al ridimensionamento del suo potere indiscusso, ed alla sua relativizzazione. Nonostante la parola continui ad avere sicuramente un ruolo dominante nella comunicazione, si sta assistendo tuttavia ad un lento slittamento verso modalità espressive che privilegiano una rappresentazione non simbolica, ma percettiva

(in Internet la realtà virtuale). Si assiste quindi ad una moltiplicazione delle modalità di comunicare ed acquisire conoscenza. Ciò sta provocando una profonda ridefinizione culturale nel mondo Occidentale, un aumento delle modalità di rappresentazione e, conseguentemente, di

cognizione. In breve, si assiste ad una ridefinizione dell'essere, del suo pensare ed agire. Nel 2000 Internet è stato sicuramente l'artefice di questa trasformazione, modificando le modalità di comunicazione, di scambio di informazione e di apprendimento. Si assiste oggi ad una vera e propria *information technology revolution* e negare che la società del XXI secolo non ne sarà notevolmente modificata sarebbe come nascondere la testa sotto la sabbia. Non si tratta solamente di una differenza di canali di trasmissione della comunicazione: questa differenza si ripercuote a livello sociologico e culturale, sulla modalità e tempi di interazione che si stanno avviando verso una sempre maggiore visività e sincronicità. Ciò non è necessariamente positivo, ma il processo è ormai inarrestabile e cercare di capirne l'evoluzione potrà aiutare a viverlo con un ruolo più consapevole. Alle tappe fondamentali dell'evoluzione cognitiva dell'uomo, la nascita del linguaggio, della scrittura, della stampa si aggiunge quella che oggi stiamo vivendo, che viene definita come l'era dello *skywriting*, in cui si assiste ad una quasi sincronicità tra l'elaborazione del pensiero, la sua trasposizione in forma scritta e la sua circolazione. Non si tratta unicamente del cambiamento delle modalità di far cultura, ma di una evoluzione profonda di carattere cognitivo e socio-psicologica. Al di là delle mode e delle opinioni, non si può notare il ruolo che Internet ha avuto ed avrà nella modificazione della cultura occidentale, nella comunicazione tra esseri umani, nel reperimento delle informazioni, e per quel che ci riguarda nell'evoluzione linguistica e sui processi cognitivi e di apprendimento. L'era dell'informatica implicherà la capacità di ricercare, individuare le informazioni con mente critica, attraverso canali di informazione che avranno sempre di più le caratteristiche della multimedialità e dell'interattività. Inoltre, l'ampliamento delle comunicazioni renderà l'ambiente di apprendimento più aperto alle influenze di culture diverse grazie alla facilità della comunicazione che ha minimizzato le barriere spazio-temporali finora esistenti. I paradigmi educativi ne saranno trasformati. Alla base della filosofia del cyberspazio c'è proprio l'accesso all'informazione, non l'imposizione delle conoscenze, ciò che potremmo definire il *just in time learning* cioè

l'apprendimento di ciò che serve in contrapposizione con l'apprendimento *just in case* cioè l'acquisizione di conoscenze nel caso in cui possano essere utili in futuro. Internet facilita questo approccio all'apprendimento, si può entrare in rete in pochi secondi e reperire tutte le informazioni di cui si ha bisogno. Questa evoluzione della cultura occidentale non può non influenzare le modalità di apprendimento, soprattutto delle lingue. Anzi forse proprio questo nuovo processo di conoscenza percettivo si rivelerà ancora più efficace, in quanto favorisce l'immedesimazione nell'altro. Ciò non significa l'abbandono del testo scritto o del confronto frontale, ma la comparsa di un percorso di apprendimento alternativo, forse maggiormente efficace. Le più recenti teorie sulla glottodidattica, sulla base di apporti multidisciplinari, dalle teorie psicolinguistiche-cognitive, alle ricerche della linguistica applicata agli studi antropologici e sociologici mettono in luce la necessità di riconsiderare il processo di acquisizione/apprendimento delle lingue. Schematizzando quelli che sono stati gli ultimi apporti in campo glottodidattico, si riconoscono:

- Importanza dell'aspetto comunicativo della "competenza linguistica" del discente, cioè del comportamento linguistico da associare al contesto pragmatico e sociale della comunicazione. Oltre alle competenze linguistiche specifiche (listening, speaking, reading, writing), sviluppare la competenza comunicativa significa saper comportarsi adeguatamente nelle varie situazioni di interazione sociale.
- I discenti si accostano al processo di apprendimento in modi diversi gli uni dagli altri a causa di differenze individuali, quali il carattere, le attitudini, gli interessi e le motivazioni, le conoscenze pregresse, per le differenze culturali e sociali e per consuetudini di apprendimento. Per tale motivo è indispensabile prendere in considerazione nella creazione del syllabo, le loro individualità e bisogni.

- L'autonomia del discente è un concetto che ha sempre maggiore diffusione, nella convinzione che prendendo le redini della propria attività di apprendimento, si riesca effettivamente ad acquisire una lingua straniera in modo definitivo ed efficace. Il contesto di apprendimento diviene quindi learner centred.

Il linguaggio è un processo di costruzione creativa, sia che avvenga in classe che in un contesto naturale. Affinché i discenti sviluppino più efficacemente la lingua straniera, è importante che si cimentino in comunicazione autentica, in quanto esercizi formali, role-play e simulazioni sono attività che hanno valore limitato e la ragione di ciò risiede nel fatto che la manipolazione delle strutture linguistiche durante questo tipo di attività non è sufficientemente profonda e motivante.

In conclusione, è inutile disconoscere o tentare di fermare un processo oramai tanto potente, ben venga quindi un riconoscimento di quelli che possano essere gli elementi positivi di questa potente rivoluzione tecnologica in atto. Un'evoluzione culturale, cognitiva e comunicativa come quella indotta dalla rivoluzione informatica, ha una grossa incidenza sul modo di apprendere, acquisire le conoscenze e educare. Attraverso un nuovo modo di apprendimento si svilupperà lo spirito di analisi e lo spirito critico, si creeranno nuove modalità di espressione sociale e culturale. Ciò permetterà di trarne vantaggio e di preparare al meglio gli individui del XXI secolo che saranno probabilmente caratterizzati da una modalità di acquisizione del sapere notevolmente diversa da quella che ha contraddistinto l'uomo del XX secolo.

Introduzione

Leggere è un'abilità complessa che la maggior parte di noi acquisisce facilmente. Ciononostante, esiste un buon numero di bambini (le percentuali indicano dati superiori al 20%) che hanno serie difficoltà nel comprendere una lingua scritta¹¹.

Circa la metà di questi bambini è affetto da dislessia uno specifico disturbo nell'apprendimento della lettura non riconducibile alla sfera educativa o intellettiva e che se non diagnosticata in tempo però, può comportare una sua evoluzione portando alla definizione del dato proposto da alcuni ricercatori secondo il quale 1 adulto su 25 sarebbe affetto da tale disturbo.

Un'analisi più dettagliata di tale dato sconcertante, mostra come il tasso di incidenza della dislessia varia enormemente in base alle diverse lingue ed ai differenti paesi.

I dati delle ricerche, infatti, mostrano inconfutabilmente che a fronte di un 10% di bambini dislessici negli Stati Uniti d'America, soltanto un 1% di bambini è affetto da tale disturbo in Giappone¹².

Prima di comprendere quale siano le cause e le ragioni che portano a tali discrepanze nelle percentuali appena esposte, è opportuno introdurre brevemente il concetto di dislessia analizzandone velocemente le cause, i sintomi, le relazioni con i principali modelli di acquisizione linguistica ed in maniera particolare le conseguenze sull'acquisizione di una lingua straniera da parte di un soggetto dislessico.

Dislessia: una breve descrizione

¹¹ Satz, P., Taylor, H.G., Friel, J., and Fletcher, J.M. 1978. "Some developmental and predictive precursors of reading disabilities: A six-year follow-up." In A.L. Benton and D. Pearl (Ed.) *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.

¹² Klicpera, C. and Gasteiger-Klicpera, B. 1993. *Lesen und Schreiben-Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Hans Huber Verlag.

Non esiste, così come in tantissimi altri settori di ricerca, una definizione univoca di dislessia, ma diverse sono stati i settori di studio e le prospettive dalle quali si è indagato il disturbo. Secondo la celebre definizione di Thompson, la dislessia è “...una grave difficoltà che l’individuo manifesta nella comprensione della lingua scritta indipendente dalla natura intellettive, culturale o emotiva”¹³.

Sebbene non ci sia il consenso unanime sulla definizione di dislessia, la maggior parte delle definizioni puntano l’attenzione sulla discrepanza fra l’intelligenza, l’età ed il livello di educazione e le abilità della lingua scritta. La dislessia viene descritta da Siegel come una “lettura significativamente al di sotto dell’atteso livello di lettura”¹⁴.

Parecchi scienziati hanno criticato però tali definizioni di discrepanze proponendo, invece, dei modelli alternativi. Uno di tali modelli, per esempio, sottolinea l’importanza dei processi cognitivi. Secondo alcuni scienziati tra i quali Loughlin, infatti, la dislessia sarebbe dovuta ad un problema nella capacità dell’individuo di processare le informazioni e ad alcuni deficits della memoria a breve termine e pertanto sarebbe descrivibile come “...sindrome caratterizzata da una varietà di sintomi quali problemi nei compiti di memoria a breve termine e confusione spaziale (destra/sinistra)...”¹⁵

Oltre a tali modelli, diversi autori hanno proposto quali cause della dislessia un deficit della percezione visiva e tridimensionale oppure secondo altri filoni di studio un deficit di carattere fonologico.

Appare, pertanto scontato, come a causa di un’atale varietà interpretativa la dislessia venga spesso divisa in due sottotipi. La maggior parte degli autori opera una distinzione fra dislessia visiva ed uditiva. Il dislessico visivo ha notevoli carenze nella percezione visiva e tridimensionale che implicano

¹³ Thompson, M.E. and Watkins, E.J. 1990. *Dyslexia: A teaching handbook*. London: Whurr.

¹⁴ Siegel, L.S. 1992. “An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia.” *Journal of Learning Disabilities* 25/10: 618-629.

¹⁵ citazione di Loughlin in Miles, T.R. 1983. *Dyslexia. The pattern of difficulties*. St. Albans: Granada Publishing Co.

problemi con le sequenze, la differenziazione di simboli e di conseguenza problemi nella lettura, nella scrittura e nello spelling¹⁶.

Il dislessico uditivo, invece, ha un serie di problemi sotto il profilo fonologico, i quali finiscono per influenzare la differenziazione dei suoni, il riconoscimento della pronuncia e conseguentemente la lettura e la scrittura¹⁷.

Comparazione linguistico-culturale

Nel corso degli ultimi 25 anni numerose ricerche sono state realizzate da diversi studiosi in tutto il mondo per dimostrare quali difficoltà inficino il processo di acquisizione della capacità di lettura da parte dei soggetti dislessici ed in maniera particolare sono state attentamente analizzate le loro difficoltà sotto il profilo fonologico. La maggior parte di queste ricerche, tuttavia, sono state svolte da ricercatori Britannici o Americani ed hanno riguardato di conseguenza le difficoltà che gli studenti potevano incontrare nell'acquisizione dell'Inglese e di quello che più precisamente viene definito come American English. Tale ricerca ha però avuto il merito di suscitare l'interesse generale di ricercatori la cui lingua madre non era certo l'inglese, i quali hanno cominciato a dimostrare come le difficoltà che emergono per i soggetti dislessici nel processo di acquisizione della lingua Inglese, potrebbero di fatto non apparire nel processo di acquisizione di lingue diverse.

L'Inglese, infatti, è una lingua nella quale è fondamentale una dettagliata discriminazione fonetica, per esempio nella parola "grandstand" ciascuna delle dieci lettere rappresenta un autonomo e preciso fonema e conseguentemente deve essere separatamente discriminato. Inoltre il basilare e diretto sistema fonetico Germanico è stato più volte modificato dai diversi modelli di corrispondenza grafema-fonema appartenenti alle differenti lingue dei vari invasori che si sono succeduti sul suolo britannico. Ne sono esempi le parole "people", "committee" e "psalm", basate rispettivamente sui modelli Francese/Latino e Greco antico. In Inglese, inoltre, per la stessa ragione sono presenti diverse combinazioni

¹⁶ Wright, S.F. and Groner, R. 1992. "Zur Frage der Definition und Abgrenzung von Lesestörungen." Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 51/1: 15-25.

¹⁷ Jordan, D.R. 1977. *Dyslexia in the classroom*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Company

grafemiche per indicare il medesimo suono vocalico e ulteriori suoni vocalici e consonantici hanno avuto origine dalle combinazioni inglesi precedentemente utilizzate per altri suoni, come la “ch” e la “oi” di “choir”.

Soltanto poche ricerche sono state condotte riguardo ad altre lingue e ancora meno sono quelle che hanno rivolto la loro attenzione alle differenze linguistico-culturali. Risulta, pertanto, ovvio che il dato statistico sull’incidenza della dislessia sia basato principalmente più su ipotesi di stima che su elementi certi e rilevati.

Il tasso di incidenza della dislessia negli Stati Uniti ed in Gran Bretagna è stimato intorno al 10%, mentre alcune ricerche Tedesche mostrano come in Germania si possa rilevare un range fra il 5 ed il 7%. In Italia è stato evidenziato un tasso medio del 3% con un range che varia fra l’1,34% ed il 5,04%¹⁸.

Infine, alcuni studi portati avanti da ricercatori nipponici mostrano come il tasso di soggetti che presentano un disturbo da dislessia si riduce fino all’1% in Giappone.

Fattori Linguistici

¹⁸ Wolf, M., Pfeil, C., Lotz, R., and Biddle, K. 1994. “Towards a more universal understanding of the developmental dyslexias: the contribution of orthographic factors.” In V.W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge 1: Theoretical and developmental issues*(pp. 137-171). Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.

La varietà di incidenza all'interno delle diverse nazioni e, di conseguenza, delle diverse lingue ha stimolato numerose ricerche comparative per investigare cioè quale sia l'influenza della cultura della lingua e del sistema educativo sull'insorgere e svilupparsi della dislessia.

Soltanto poche ricerche negli ultimi dieci anni, tuttavia, hanno esaminato la stretta relazione fra lingua e dislessia, tanto che è possibile affermare che fino al 1980 tale relazione era assolutamente sconosciuta.

Le due correnti principali considerano come fondamentali nel processo di acquisizione dell'abilità di lettura sia i fattori linguistici sia l'influenza della regolarità del sistema linguistico scritto o la differenza del sistema linguistico alfabetico, idiografico o logografico.

Il primo approccio analizza l'impatto della coerenza ortografica sul processo fonologico mentre, il secondo, indaga il processo di lettura nel sistema alfabetico in contrapposizione a quello nel sistema logografico ed il loro impatto sul processo visivo e fonologico.

La variazione di incidenza della dislessia fra le diverse nazioni con diversi sistemi linguistico-alfabetici, ha portato all'affermazione dell'idea che la regolarità dell'ortografia potrebbe avere un notevole impatto sul processo di acquisizione dell'abilità di lettura e, di conseguenza, sull'insorgere della dislessia. Studi recenti proposti da Landerl ed altri, analizzano tale impatto proponendo una comparazione fra i dislessici Inglesi e Tedeschi posti di fronte alla risoluzione di diversi compiti¹⁹.

In Tedesco i suoni nella lingua parlata (fonemi) e le lettere della lingua scritta (grafemi) corrispondono perfettamente. La lingua tedesca, dunque, ha un alto grado di regolarità o coerenza ortografica. Contrariamente al tedesco, l'Inglese ha un bassissimo grado di coerenza ortografica. L'inglese ha ciò che tecnicamente si definisce "un'ortografia opaca o profonda" laddove esiste una corrispondenza irregolare fra grafema e fonema. Tale incoerenza è più evidente nel sistema vocalico: le 5 vocali corrispondono a 19 suoni, mentre in tedesco 1 vocale rappresenta un unico e solo suono. Un esempio eclatante è fornito dal comportamento della lettera *a*. Mentre in tedesco il grafema *a* ha sempre lo stesso suono nelle parole *Ball*, *Katze* e *Hand*, in inglese mostra un'assoluta differenza di pronuncia nelle parole omologhe *Ball*, *Cat* e *Hand*.

La ricerca mostra dunque come il grado di incoerenza ortografica influisca in maniera determinante sulla dislessia. I ricercatori sostengono, infatti, che più elevato è il grado di incoerenza ortografica più elevate saranno conseguentemente le richieste per il processo fonologico che determineranno l'aumento nel tasso di incidenza della dislessia. Essi hanno richiesto a numerosi dislessici Inglesi e Tedeschi la risoluzione di una serie di compiti fra i quali, la lettura di parole a bassa ed elevata frequenza, la lettura di non-parole, e lettura di

¹⁹ Landerl, K., Wimmer, H., and Frith, U. 1997. "The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison." *Cognition* 63: 315-334.

parole con lo scambio delle iniziali. L'esito dei tests ha evidenziato come i bambini dislessici Inglesi abbiano delle difficoltà notevolmente più accentuate nell'apprendimento dell'abilità di lettura rispetto ai loro pari età Tedeschi. Inoltre, il tipo di errori compiuti ha palesemente dimostrato come le difficoltà dipendessero da un'opaca corrispondenza fonema-grafema in Inglese. I risultati delle ricerche supportano, quindi, la teoria dei deficits nella decodificazione fonologica nei bambini dislessici. La differenza fra i dislessici Inglesi e quelli Tedeschi dimostra chiaramente come il sistema ortografico, specialmente l'irregolarità nella corrispondenza fonema-grafema abbia un impatto determinante sull'acquisizione della capacità di lettura e quindi sulla dislessia.

Oltre alle ricerche sull'incoerenza alfabetico-ortografica nelle differenti lingue, l'analisi comparativa dei ricercatori è stata rivolta alle differenze fra i sistemi linguistici alfabetici e logografici ed il loro impatto sul processo di acquisizione della lettura. L'incidenza molto bassa della dislessia in Cina e Giappone ha portato a formulare l'ipotesi che imparare a leggere sistemi linguistici logografici sia più semplice per chi presenta deficits fonologici, categoria nella quale si suppone rientrino i dislessici.

La scrittura Cinese sembra essere un sistema pittografico all'interno del quale ciascun simbolo grafico rappresenta una parola, ma tale affermazione è stata ampiamente smentita. Il Cinese moderno, infatti, è un sistema logografico nel quale i caratteri rappresentano soltanto sillabe o parti meno significative di una parola (morfemi). La maggior parte dei caratteri cinesi consiste di una radice semantica e fonologica. La radice semantica fornisce spesso alcune informazioni sul significato, mentre la radice fonologica chiarisce la maniera di pronunciare la sillaba.

E' quindi vero contrariamente a quanto si possa pensare che per leggere il Cinese sia necessaria una decodificazione fonologica. Tuttavia, il modo attraverso il quale l'informazione fonologica viene fruita differisce nei diversi sistemi linguistici. In Cinese, l'informazione grafica è disponibile prima attraverso l'identificazione del carattere; ciò potrebbe essere visto come un dato indicativo del fatto che in cinese la decodificazione visiva sia più importante rispetto a quella fonologica. E' pur vero, tuttavia, che l'informazione semantica è fruibile solo una volta appresa l'informazione fonologica. Ciò significa che è comunque richiesto un processo di carattere fonologico anche se questo interviene in uno stadio successivo nel processo di decodificazione della parola.

Hoosain sostiene per esempio la tesi che il processo visivo sia nel cinese quello più importante poiché "...potrebbe essere più probabile ricordare le parole cinesi rispetto a quelle inglesi a causa di un codice visivo che sostituisce o si aggiunge a quello fonologico"²⁰.

²⁰ Jackson, N.E., Lu, W.-H., and Ju, D. 1994. "Reading Chinese and reading English: Similarities, differences, and second-language reading." In V.W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge 1: Theoretical and developmental issues*. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers: 73-109

Inoltre, pare che l'influenza dell'emisfero destro sia più preponderante nella lettura del Cinese piuttosto che nella lettura dei sistemi linguistici alfabetici. Secondo Davis, infatti, la stessa carenza principale dei dislessici ovvero l'essere dominati dall'emisfero destro, rappresenta la loro principale forza. Ciò significa da un lato che hanno uno stimolo visivo più creativo e migliore nel complesso, dall'altro che hanno dei seri impedimenti nel riconoscimento dei simboli e di conseguenza nella lettura di sistemi alfabetici²¹.

Potrebbe, pertanto essere la forte preponderanza dell'emisfero destro nell'attività di lettura del cinese a contribuire alla bassa incidenza della dislessia in Cina.

Le lingue trasparenti

È importante a questo punto introdurre il concetto di *Lingue Trasparenti*; un concetto che potrà aiutarci a capire meglio come la dislessia e di conseguenza le difficoltà nell'acquisizione dell'abilità della lettura possa apparire in maniera differente nelle diverse lingue e come siano forse le caratteristiche delle stesse lingue che gli studenti si trovano a dover affrontare a favorire la comparsa e successivamente il riconoscimento di tali difficoltà.

Una lingua trasparente è solitamente definita come un sistema linguistico all'interno del quale esiste una esatta e diretta corrispondenza fra fonema e grafema; si suppone, pertanto, che essa comporti meno difficoltà per i soggetti dislessici. Gli insegnanti dei paesi i cui sistemi linguistici presentano tale trasparenza, possono insegnare ai loro studenti tale corrispondenza fonema-grafema fin dall'inizio e fornire loro un punto di partenza chiaro per la codificazione e la decodificazione del codice alfabetico. Alcuni esempi di tali lingue sono l'Italiano, lo Spagnolo, il Gallese, il Tedesco, il Maltese, il Ceco, il Turco e le lingue dell'India meridionale, Kannada e Malayalam.

La corrispondenza fonema-grafema del Greco è diretta nel processo di lettura mentre non è così per il processo di scrittura sebbene questa lingua sia considerata come trasparente. Tuttavia, poiché i più grossi problemi dei dislessici riguardano la codificazione della lingua piuttosto che la decodificazione il Greco non può essere considerato come un valido esempio di

²¹ Davis, R.D. 2001. *Legasthenie als Talentsignal*. München: Droemer Knaur.

lingua trasparente. Che tale trasparenza facilita enormemente il compito dei dislessici è stato ampiamente dimostrato dal lavoro di Wimmer e del suo staff austriaco²².

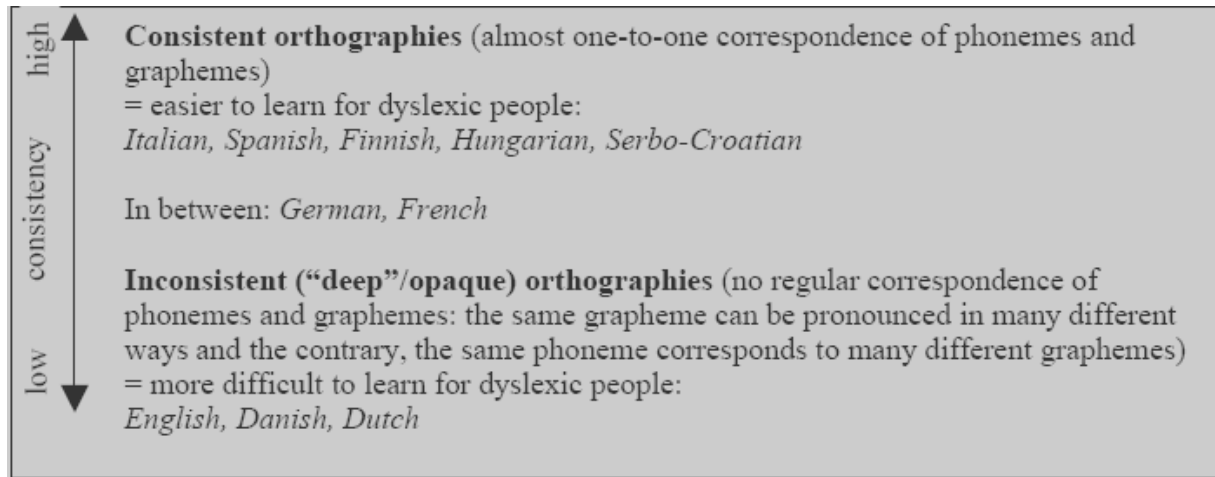


Figura 3
Elenco di lingue in ordine di grado di coerenza

Questi ricercatori hanno messo a confronto un gruppo di 56 bambini austriaci monolingua ad uno stadio appena iniziale dell'apprendimento della lettura, la metà dei quali scelti dai loro insegnanti fra quelli che presentavano difficoltà nella lettura, con un gruppo di bambini inglesi. L'approccio graduale e strettamente fonico adottato dagli insegnanti in Austria fin dall'inizio e che pone grande enfasi sull'assemblaggio delle parole a partire dai loro fonemi costituenti, risulta estremamente utile dalla verifica dell'estrema accuratezza con la quale se pur in maniera molto lenta dimostravano di leggere i bambini austriaci sotto osservazione. Nonostante apprendere a leggere il Tedesco richieda una dettagliata discriminazione fonetica, esso non sembra un compito difficile così come si evince dai risultati ottenuti nel corso dell'esperimento. Nella ricerca comparativa di Wimmer e Landerl sullo spelling dei suoni vocalici in parole simili appartenenti alle due lingue, si è potuto notare come i bambini Inglesi presentassero molte più incertezze dei bambini Austriaci.

Appare chiaro che, come fin qui sostenuto, è proprio tale incoerenza nella rappresentazione delle lingue opache che rende difficile ai soggetti dislessici l'acquisizione del loro codice. E' pur vero, tuttavia, che alcune incoerenze si possono verificare anche in quelle che sono state descritte come lingue

²² Wimmer, H. and Landerl, K. (1997) *How learning to spell German differs from learning to spell English*. In C.A. Perfetti, L. Rieben and M. Fayol (Eds), *Learning to Spell: Research, Theory and Practice across Languages*. New Jersey: Erlbaum, p. 85.

trasparenti. Un esempio di tale incoerenza è rappresentata dalla caratteristica mutazione delle consonanti iniziali e sporadicamente di quelle finali nel Gallese. La parola “in” in gallese, corrisponde ad “yn” ma se posta davanti alla parola “Caernarfon” si scrive “yng Nghaernarfon”. Tali cambiamenti sono chiaramente riconoscibili nel linguaggio orale, ma i dislessici non dimostrano grande sensibilità nei confronti di tali sfumature e comunque resta il fatto che la parola può apparire diversa a seconda dei differenti contesti. Tale fenomeno, per esempio, non avviene nell’Inglese per cui siamo abbastanza certi che una volta appreso lo spelling di una parola essa tenderà a comportarsi sempre nello stesso modo. In Gallese, così come in tante altre lingue sia trasparenti che non, ci sono suoni che sono strettamente connessi al punto di articolazione ma che vengono scritti con grafemi differenti “ae”, “ai” e “au”, per esempio, e ancora “ll” e “ch”. I bambini dislessici gallesi, inoltre, dimostrano alcune difficoltà anche con la “f” e la “ff”.

Le mutazioni della consonante iniziale si verificano anche in Maltese, un’altra delle lingue considerate trasparenti. Le diverse persone dei verbi possono avere, per esempio, una differente lettera iniziale. Così “Io lavo” sarà *na'sel*, “Tu lavi” e “Ella lava” saranno *ta'sel*, mentre “Egli lava” sarà *ja'sel*, nonostante esistano i pronomi personali, il loro uso è facoltativo.

Come si evince, dunque, dai numerosi esempi riportati, non basta solamente l’affermazione che una lingua sia considerata trasparente per accertare il fatto che essa sia di più facile assimilazione per un dislessico. Tale affermazione, pur essendo vera in larga misura, non può non tenere in considerazione il non ingente ma pur sempre rilevante livello di incoerenza fonema-grafema che si verifica anche nelle lingue trasparenti e che unanimemente gli studiosi riconoscono come l’elemento di maggiore difficoltà nell’acquisizione dell’abilità di lettura da parte di un bambino dislessico.

Dislessia e acquisizione della L2

Così come sostengono nelle loro ricerche Ganschow e Sparks, gli studenti dislessici che hanno una bassa prestazione nelle lingue straniere, non dovrebbero essere accusati di mancanza di motivazione o addirittura incolpati per le loro difficoltà. Piuttosto, secondo tali autori, sono le difficoltà linguistiche che causano nello studente dislessico una crescente frustrazione ed un calo continuo nella motivazione ad apprendere una lingua straniera²³.

Ciò è vero specialmente se l'insegnante di lingua straniera non ha l'adeguata esperienza nel riconoscimento delle esigenze dello studente dislessico o non possiede nel suo bagaglio professionale adeguate strategie didattiche. Fattori quali la decodificazione fonologica, la memoria di lavoro e quella a breve termine, le difficoltà nella ricerca delle parole, la lentezza nei processi di elaborazione, le difficoltà di percezione e di discriminazione uditiva, i problemi di sequenza uditiva o quelli di automatismo, le difficoltà nella sintassi e nella grammatica, finiscono per causare ulteriori problemi che amplificano il crollo della motivazione e dell'autostima. Tutto ciò, pertanto, contribuisce a creare una sfida maggiore sia per il soggetto dislessico sia per l'insegnante di lingua.

L'esistenza di tali e tanti problemi che possono presentarsi per un soggetto, tuttavia, non è mai contemporanea ad indicare cioè che ogni studente dislessico presenta un unico profilo di punti di forza e di debolezza. E', allora necessario, conoscere ogni singolo studente con le sue peculiari caratteristiche attraverso un dialogo costante ed una varietà di strategie che possano portare il docente a trarre il meglio da ogni specifico soggetto, tutto questo al fine di massimizzare le possibilità di successo.

Le ricerche condotte negli Stati Uniti d'America da Ganschow e Sparks propongono una teoria che prende in considerazione la Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH). Tale ipotesi, riguarda tre filoni di ricerca principali supportati dal lavoro di un decennio.

²³ Ganschow, L., Sparks, R. L., and Javorsky, J. 1998. *Foreign language learning difficulties: An historical perspective*. Journal of Learning Disability 31:248-58.

1. Sia le abilità di codificazione (la produzione di informazioni linguistiche sia orali che scritte, scrivere e parlare) che quelle di decodificazioni (la ricezione di informazioni linguistiche orali o scritte, leggere e ascoltare) nella propria lingua madre, serve a facilitare l'apprendimento di un'altra lingua. Le incertezze in alcune o in molte di queste abilità nella propria lingua rendono più difficoltoso l'apprendimento di una L2. In maniera più specifica le certezze o le carenze nei codici linguistici fonologico-ortografico (relazioni suono-simbolo), sintattico (la grammatica) e semantico (relativo al significato) sono tutte pertinenti alle lingue e si trasferiscono da un sistema linguistico ad un altro.

2. Le due aree linguistiche che influiscono maggiormente in maniera negativa sull'apprendimento delle lingue sono quella delle abilità fonologiche-ortografiche e quella delle abilità sintattiche. Le ricerche hanno dimostrato, infatti, come le abilità semantiche abbiano sull'acquisizione di una lingua straniera da parte di un soggetto dislessico, un impatto meno negativo.

3. L'ultima ipotesi sostiene come l'attitudine negativa nei confronti di una L2, si molto probabilmente una conseguenza di tali debolezze linguistiche piuttosto che la causa iniziale di una performance inadeguata nelle lingue straniere. Pertanto, le maggiori difficoltà che si presentano ad un dislessico che apprende una lingua straniera possono essere:

1. il riconoscimento dei simboli stampati e la loro relativa pronuncia
2. la discrepanza fra le strutture sintattico-grammaticali della L2 e la sua lingua madre
3. i modelli di formazione del vocabolario e delle parole nella L2 rispetto alla sua lingua madre

La mancanza di automatismi nelle strutture linguistiche della propria lingua unita alla carenza della memoria di lavoro finisce per mortificare ogni sforzo del che il soggetto dislessico compie nel tentativo di apprendere una lingua straniera. Prevedere possibili difficoltà e programmare come evitarle può essere

utile per proteggere il soggetto dislessico da un'ansia gratuita ed inutile. Prima vengono messe in atto adeguate strategie che consentono di evitare la perdita del concetto di auto-stima attraverso l'esperienza del fallimento e migliore sarà l'apprendimento linguistico da parte dello studente.

Per gli insegnanti di lingue straniere la vera sfida è quella di trovare metodi e strategie efficaci per trasmettere le loro conoscenze agli studenti dislessici.

Le ricerche in materia sembrano proporre metodi che possano privilegiare ed enfatizzare i sensi della vista e dell'ascolto uniti allo sviluppo delle abilità di scrivere e parlare. Il metodo dovrebbe pertanto insegnare l'esplicita relazione fra gli aspetti scritti e la loro corrispondenza sonora.

Appare chiaro, pertanto, come la riuscita di un compito così arduo non può prescindere dalla messa in atto di strategie particolari, estremamente flessibili e calibrate individualmente su ogni singolo apprendente. Tale capacità creativa ed allo stesso tempo pianificatrice può davvero fare la differenza e consentire ad uno studente dislessico la possibilità se non di risolvere quanto meno di arginare le difficoltà rappresentate dalla stessa struttura intrinseca delle diverse lingue straniere. All'interno della classe di lingue, sarebbe pertanto auspicabile da parte dell'insegnante:

- l'adozione di un approccio metacognitivo : pensare e comprendere la struttura della lingua. Capire, inoltre, come i dislessici apprendono.
- Utilizzare parole omofone che abbiano cioè lo un suono simile e che riducano conseguentemente lo sforzo nell'acquisizione di elementi linguistici nuovi. In inglese per esempio sono omofone *bright, sight, might, light* così come in Francese *plage, nage, fromage*
- Utilizzare attività di modelling. Far sì, cioè, che uno studente funga da esempio che tutti gli altri possano emulare. Leggere con un sostegno, infatti, facilita l'acquisizione di auto-stima.
- Sviluppare la discriminazione sonora. Ascoltare il punto esatto nel quale all'interno della parola viene riproposto lo stesso suono.
- Sviluppare la memoria di lavoro. Favorire l'uso di specifiche tecniche mnemoniche.
- Sviluppare e potenziare l'apprendimento attraverso l'uso del computer e di tutte le applicazioni che questo consente, dei CD roms, dei DVD, del video ed audio registratore. Attivare, inoltre, tutte le opportunità per favorire una modalità di on-line learning attraverso metodologie di

e-learning o di blended-learning che possano consentire la possibilità di scaricare ed utilizzare l'enorme quantità di materiale disponibile in rete.

- Utilizzare materiali e giochi motivanti, flashcards accattivanti o videoproiezioni in Powerpoint
- Tenere sempre in considerazione le specifiche modalità e peculiarità che caratterizzano l'apprendimento di ogni singolo studente. Sarà quindi importante tenere in debita considerazione alcuni elementi quali:
l'ampiezza del gruppo (se preferire un gruppo più o meno ampio oppure una soluzione individuale), *la posizione* (la posizione dello studente all'interno della classe può determinare un migliore o peggiore apprendimento), *l'illuminazione* (l'esposizione ad una fonte di luce diventa fondamentale per un soggetto che come quello dislessico presenta una serie di deficits nella sfera della percezione visiva e quindi nella decodificazione di grafemi e simboli alfabetici) e la motivazione (la motivazione e l'autostima sono, infatti, gli elementi fondamentali perché il soggetto dislessico possa riuscire nel processo di acquisizione di una lingua straniera a compensare le difficoltà fonologico-ortografiche presenti in qualsiasi sistema linguistico).

Bibliografia

Ackerman, P. T. & Dykman, R. A. *The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents*. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, (1), 1-21. 1996

Baldassarre V.A., *Tecnologie dell'istruzione*, Brescia, La Scuola, 1999.

Banzato M., *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Torino, UTET, 2003.

Banzato M., *Formazione on-line*, Milano, Elemond, 2002.

Baron, N.S., *Letters by phone or speech by other means: the linguistic of email*, *Language & Communication* 18: 133-170, 1998

Bayloramy, L., *Perceived Disorientation and Incidental Learning in a Web-based environment: Internal and External Factors*, *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10,3, 227-251, 2001.

Beavois, M.H. & Eledge, J., *E-talk: Attitudes and motivation on computer-assisted classroom discussion*. *Computers in the Humanities* 28: 177-190, 1995.

Belz, J.A., "Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study." Language Learning and Technology 6.1. 60-81, 2002.

Bertocchi, D., *L'e-mail si scrive o si parla?* Italiano e oltre 14:70-75, 1999.

Bransford J, D, Brown A, L, Cocking R, R., *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School Retrieved*, August 30, 2003, from the World Wide Web: <http://www.nap.edu/html/howpeople1/>

Brown, H. D., *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. White Plains, NY: Longman, 2000.

Calvani A., *Cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2004.

Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma, 1999.

Calvani A., *Manuale di Tecnologie dell'Educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Calvani, A. e Rotta, M., *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999.

Calvani, A. e Rotta, M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000.

Calvani, A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet libreria, Torino, 2001.

Caravita S., Ligorio M.B., *L'apprendimento collaborativo. Dal gruppo alla rete*, Carlo Amore, Roma, 2003.

Carrada, L., *Scrivere per Internet*, Lupetti – Editori di Comunicazione, Milano, 2000.

Celce-Murcia, M.,. *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle. ed. 2001

Cerri Musso R., *Tecnologie Educative*, Sagep, Genova, 1995.

Chapelle, C.A., *Computer Applications in Second language*, Cambridge : UP, 2001.

Crombie, M. *Specific Learning Difficulties: Dyslexia – A Teachers' Guide* (2nd Ed.) Belford: Ann Arbor Publishers. 1997

Crombie, M. *The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school*. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 27-47. 1997

Crystal, D., *Language and the Internet*. Cambridge: UP, 2001.

Duggleby, J., *How to be an Online Tutor*, Gower, USA, 2000.

Fedderholt, K., *An email exchange project between non-native speakers of English*. *ELT Journal* 55,3: 273-280, 2001.

Fierli M., *Tecnologie per l'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2003

Forsyth I, *Teaching and Learning Materials and the Internet*, Kogan Page, London, 1996.

Ganschow, L., Sparks, R. and Schneider, E. '*Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties*'. *Dyslexia: International Journal of Research and Practice*, (2), 75-95. 1995

Gass, S.M., Mackey, A., Pica, T., *The role of input and interaction in second language acquisition*, *The Modern Language Journal*, 82,299-305, 1998.

Gillingham, A. & Stillman, B. *Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing and penmanship*. Cambridge, MA., Educators Publishing. 1960

Gitsaki, C. and Taylor, R., *Internet English: WWW based communication activities*. New York: Oxford University Press, 1999.

Gold L., & Zielinski J.M., *Homeschool Your Child For Free*, Prima Publishing, Roseville, California, 2000.

Gonzales-Bueno, M., *The effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse*, Language Learning and Technology 1,2: 55-70, 1998.

Graham, D. T., McNeil, J., Pettiford, L., *Untangled web: developing teaching on the Internet*, Prentice Hall, 2000.

Harrington, M., Levy, M., *CALL begins with a "C": interaction in computer-mediated language learning*, System 29, 15-26, 2001.

Inglis. A., Ling. P., Joosten, V., *Delivering Digitally*, Koogan Page, London, 2002.

Kaye A., "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in TD Tecnologie Didattiche, n.4, Autunno 1994, pag. 9-21.

Kung, S. C., Chuo, T. W., *Students' Perceptions of English Learning through ESL/EFL Websites*, TESL-EJ, Teaching English as a second or foreign language, 6, 1, 2002.

Lapp, S.I., *Using Email Dialogue to Generate Communication in English as a Second Language Classroom*. The Australian Journal of Language and Literacy 23,1: 50-61, 2000.

Li, Y., *Linguistic Characteristics of ESL writing in task-based email activities*. System 28,2: 229-245, 2000.

Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Maynor, N., *The language of electronic mail: Written speech?* In G. Little & M. Montgomery, (eds), Centennial usage studies. American Dialect Society 78: 48-54, 1994.

Mezzadri, M., *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Edizioni Guerra, Perugia, 2001.

Midoro V. (a cura di), *Argomenti di Tecnologie Didattiche*, Menabò, Ortona 1998.

Midoro V. (a cura di), *E-learning. Apprendere insieme in rete: teoria e prassi della formazione in rete*, Menabò, Ortona, 2002.

Porcelli, G., & Dolci, R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola.*: Utet, Torino, 1999.

Richards, J. C., and Rodgers, T. S., *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

Robbie, S., Ruggirello, T., and. Warren, B., *Using drama to bring language to life: Ideas, games and activities for teachers of languages and language arts*. Ontario: Captus Press, 2001.

Schneider, E. and Crombie, M. *Dyslexia and Foreign Language Learning*, London: David Fulton Publisher, 2003

Sperling, D., *Dave Sperling's internet activity book*. New York: Pearson ESL, 1999.

Sperling, D., *Dave Sperling's internet guide: For English language teachers*. 2nd ed. New York: Pearson ESL, 1998.

Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on-line*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Trentin, G., *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna, 1998.

Wang, Y.M., *Email dialogue journaling in an ESL reading and writing classroom*. (Doctoral Dissertation, University of Oregon, 1993). Dissertation Abstracts International 54, 3316, 1994.

Warschauer, M. & Kern, R., *Network-based Language Teaching: Concept and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Windeatt, S., Hardisty, D., and Eastmman, D.,. *The Internet*. New York: Oxford University Press, 2000.

Sitografia

Esercizi interattivi, materiale e lezioni on-line:

<http://www.actfl.org>

<http://www.ascilite.org.au>

<http://www.bbc.co.uk>

<http://www.a4esl.org>

<http://www.abcteach.com>

<http://www.teacherplanet.com>

<http://www.rhlschool.com>

<http://www.learningpage.com>

<http://www.lessonplanspage.com>

<http://www.usingenglish.com>

<http://www.better-english.com>

<http://www.songs4teachers.com>

<http://www.elcastellano.org>

<http://www.lenguaje.com>

<http://www.auladiez.com>

<http://www.clt.be/clavi/exsp6.html>

<http://www.eleaston.com>

<http://www.didael.it>

Risorse linguistiche in rete

<http://alt.venus.co.uk/vl/applingbbk/welcome.html>
applied linguistics virtual library

<http://www.june29.com/hlp/>
risorsa per la linguistica ed altro ancora per gli studenti

<http://www.emich.edu/~linguist/>
virtual library: linguistics

<http://www.teleport.com/~napoleon/>
universal survey of languages. for beginner and expert students

<http://www.stir.ac.uk/epd/celt/staff/higdox/stephen/phono/phono lg.htm>
on-line phonology course

<http://www.owl.net.rice.edu/~ling215/>
new word in english: neologisms

<http://www.pacificcoast.net/%7Emuck/etym.html>
etimologia dei nomi

<http://www.lingnet.org/home.htm>
the linguists' network

<http://www.forlang.utoledo.edu/bookmark/bookmark.html>
Univerista' di Toledo:dipartimento di lingue straniere

<http://babel.uoregon.edu/yamada/guides.html#top>
universita' ylc dell'Oregon:centro studi delle lingue

<http://www.hawaii.edu/>
centro studi Universita' delle Hawaii

<http://eserver.org/langs/acronym-dictionary.txt>
acronimi area elettronica

<http://www.chemie.fu-berlin.de/cgi-bin/acronym>
acronimi ed abbreviazioni . con motore di ricerca interno

http://www.electricity.org.uk/uk_inds/environ/brochure97_gloss .html
acronimi elettricità ed ambiente

<http://www.irf.com/technical-info/guide/gloss.html>
power management expert. acronyms

<http://www.thesaurus.com/>
antonyms

<http://www.geocities.com/heartland/plains/9624/abbrev.html>
chatters: acronimi ed abbreviazioni

<http://www.geocities.com/~mlshams/acronym/acr.htm>
acronyms and initialisms for health information resources

<http://www.k9web.com/dog-faqs/lists/acronym-list>
dog fanciers'acromym list

<http://www.numa.com/ref/acronym.htm>
derivative acronyms

http://www.theodora.com/dot_index.html
dictionary of occupational titles

<http://www.ucc.ie/cgi-bin/acronym>
acronyms and abbreviations

<http://www-personal.umich.edu/~cellis/antagonym.html>
antagonyms

<http://www.ucc.ie/info/net/acronyms/acro.html>
the world wide web acronym and abbreviation server

<http://www.di.unipi.it/~mancav/santini/risorse/index.html>
linguistic resources on line 10 categories: dictionaries, grammars, translators, corpora, char conversion. linguistic manuals, artificial languages, localizators, tutorials, laboratories

<http://word-detective.com/index.html>
the word detective pages: disamina delle origini di molte parole colloquiali e di frasi

<http://www.wordfocus.com/>
focusing on word. hints and tips on studyng words especially the latin and greek elements used in english

<http://www.tpr-world.com/>
tpr: total physical response

<http://www.m-w.com/lighter/shak/shakhome.htm>

coined by shakespeare. words and meanings first used by the bard.

<http://www.quetzal.com/conlang.html>

information about man-made human languages

http://www.fas.org/spp/military/docops/army/ref_text/index.html

corpus di testi dal mondo militare americano

<http://www.hut.fi/~rvilmi/langhelp/concordance.html>

ruth vilmi's page: useful info about condordance

<http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>

cobulddirect corpus sampler

<http://info.ox.ac.uk:80/bnc/index.html>

british national corpus

<http://titania.cobuild.collins.co.uk/cgi-bin/wwatchlook>

wordwatch

<http://clwww.essex.ac.uk/w3c/>

corpus analysis